

*Constantin Geambasu*

**RELACJA MIĘDZY ASPEKTEM CZASOWNIKOWYM  
A RODZAJEM CZYNNOŚCI (AKTIONSART)  
I JEJ KONSEKWENCJE W METODYCE**

Większość kandydatów zgłaszających się na polonistykę rumuńską nie posiada żadnej wiedzy polonistycznej i rozpoczyna naukę języka od alfabetu<sup>1</sup>.

Przez wiele lat struktura grup narzucała przewagę zajęć praktycznych (8 godzin na I roku, 8 godzin na II, 6 godzin na III, 4 godziny na IV), podzielonych zwykle na różne typy seminaryjne: teksty, ćwiczenia leksykalno-gramatyczne, konwersacja, interpretacja tekstów literackich, tłumaczenia, wypracowania. Plan nauczania przewiduje również 2 godziny wykładu z literatury, 2 godziny wykładu ze współczesnego języka polskiego oraz po 1 godzinie lub 2 godziny (na IV roku) ćwiczeń.

Równolegle z poznawaniem, wzbogacaniem oraz aktywizowaniem leksyki, w ramach ćwiczeń gramatycznych przekazujemy podstawowe pojęcia o gramatyce, mające stanowić bazę do rozpoczynających się w drugim semestrze teoretycznych wykładów z morfologii (fleksji imiennej). Czasownik wyklada się dopiero na początku trzeciego roku, kiedy studenci osiągnęli już poziom średnio zaawansowany. Zatem ćwiczenia praktyczne czasownikowe mają charakter przygotowawczy, ułatwiając studentom odbiór przyszłych teoretycznych zagadnień.

Jeszcze w pierwszych tekstach studenci uczą się zasadniczych czasowników należących do podstawowego zasobu leksykalnego, takich jak: *mieć, oglądać, widzieć, robić, pisać, czytać, rozmawiać, mówić, studiować, uczyć (się), słyszeć, otwierać, zamykać* itd.

---

<sup>1</sup> Zob. *Trudności studentów rumuńskich w przyswajaniu gramatyki polskiej*, [w:] *Nauczanie języka polskiego jako obcego* (Materiały konferencji „Bristol”), Kraków 1997, s. 237–242.

Są to czasowniki przeważnie przechodnie, używane zwłaszcza w celu przyswojenia biernika: *zamykam okno, czytam książkę, oglądam film, studiuję filologię, widzę Jana* itd.

W *Podręczniku języka polskiego do konwersacji*<sup>2</sup> wydanym w Bukareszcie w 1983 r. podawano w słowniczku następującym po każdym tekście aspekt i zaznaczono za każdym razem odpowiednią parę aspektową (tam, gdzie ona istnieje, oczywiście). Jest to sposób, w jaki zwraca się studentom uwagę na istnienie takiej kategorii gramatycznej. Wykładowca wyjaśnia na początku – bez wielu szczegółów teoretycznych – jaka jest różnica między formami: *robić / zrobić, czytać / przeczytać, pisać / napisać, jeść / zjeść*. Nieco później uwypatnia cechy różniące obie formy opierając się na konkretnych opracowaniach polskich. Otóż J. Tokarski, na przykład, we *Fleksji polskiej*<sup>3</sup> zaznacza, iż znaczenia czasowników niedokonanych wyrażają takie cechy jak **trwanie** (nieukończony) procesu (*piszę, słucham, czytam*) oraz **powtarzalność** procesu (*noszę, gonię, pisuję*). Natomiast w znaczeniach czasowników dokonanych zawarte są takie cechy jak: **wyczerpanie** zakresu trwania danego procesu (*przyjechał, odsiedział*), **osiągnięcie wyniku** procesu (*rozbil, zrobił, momentalność* procesu (*błysnął, krzyknął*), **początek** procesu trwającego (*wzleciał, popłynął*)<sup>4</sup>. Już przez wyodrębnienie ostatnich dwu cech autor wchodzi w zakres kategorii semantycznej czasownika. Zresztą nie oddziela on kategorii aspektu od kategorii rodzaju czynności. W najnowszym *Zarysie gramatyki polskiej*, Alicja Nagórko wspomina o tej ostatniej kategorii (Aktionsart), ale nie tłumaczy szczegółowo, na czym to polega<sup>5</sup>.

Cechy składające się na określone formy aspektowe można zrozumieć na podstawie wielu konkretnych kontekstów narzucających wybór jednej z form. Kiedy dochodzi się do kategorii czasu przeszłego i przyszłego, zachodzi potrzeba wprowadzenia drugiej klasyfikacji – tym razem gramatycznej – uwypatniającej relację zachodzącą między aspektem i czasem.

Pod względem gramatycznym – twierdzi Tokarski – czasowniki dokonane różnią się od niedokonanych następującymi cechami:

a) formy czasu teraźniejszego w czasownikach dokonanych mają normalnie (podkr. C.G.) znaczenie czasu przyszłego (czasowniki dokonane nie mają więc czasu teraźniejszego);

b) czasowniki niedokonane mają czas przyszły złożony, którego brak czasownikom dokonany.

Już przy pierwszej zasygnalizowanej cesze rozpoczynają się trudności studentów niesłowańskich. Samo sformułowanie tej cechy jest nieco zawiłe

<sup>2</sup> I. Petrica, W. Gruszczyński, C. Geambasu, *Manual de conversatie in limba polona*, Bucuresti 1983, TUB.

<sup>3</sup> J. Tokarski, *Fleksja polska*, Warszawa 1973, s. 171–172.

<sup>4</sup> *Ibidem*, s. 172.

<sup>5</sup> A. Nagórko, *Zarys gramatyki polskiej*, Warszawa 1997.



i trochę sprzeczne, gdyż to, co autorowi wydaje się rzeczą normalną, w praktyce uczenia się cudzoziemców okazuje się zjawiskiem trudno przyswajalnym. Otóż studenci powinni zrozumieć, iż forma czasu teraźniejszego czasowników dokonanych wyraża czynność lub proces odbywający się w czasie przyszłym. Są potrzebne w tym celu konkretne przykłady ilustrujące jak najwięcej kontekstów komunikacyjnych. Sytuację tę komplikuje jeszcze bardziej język rumuński mówiony, w którym często czas teraźniejszy spełnia funkcję czasu przyszłego, ale nie jest to zaznaczone wykładnikiem formalnym, np.: *La primavara merg in Polonia; Spre seara, cand ies de la biblioteca, trec pe la tine; Luna viitoare ma prezint la lucru*, co w tłumaczeniu dosłownym brzmi w sposób następujący: *Wiosną jadę do Polski; Dzisiaj, kiedy wychodzę z biblioteki, wpadam do ciebie; W przyszłym miesiącu zgłaszam się do pracy*. Można zauważyć, iż leksemy **wiosną, w przyszłym miesiącu, wieczorem**, które wymagają czasu przyszłego (tak jak to się dzieje w językach słowiańskich), tu wyrażają same w sobie moment przyszłościowy. Istnieje, oczywiście, możliwość używania czasu przyszłego: *La primavara voi merge in Polonia; Spre seara, cand o sa ies de la biblioteca, o sa trec pe la tine; Luna viitoare ma voi prezenta la lucru*. Jednak częste używanie czasu teraźniejszego o funkcji przyszłościowej w kontekstach, w jakich w językach słowiańskich nie jest to możliwe, utrudnia zrozumienie formy teraźniejszej czasowników dokonanych<sup>6</sup>.

Nasuwa się pytanie o charakterze metodycznym: czy uczyć studentów czasu przeszłego i przyszłego bez teoretycznego przygotowania, czy raczej omówić określone formy w odpowiednim kontekście teoretycznym? Osobiście uważam, iż często na tym poziomie teoria komplikuje uczenie się i dlatego trzeba położyć nacisk na ćwiczenia praktyczne narzucające jednoznacznie odpowiednią formę. Nawet jeżeli się zdarzają jeszcze takie formy, jak *będę robić* lub *będę pisać*, studenci przywiązywać będą coraz większą wagę do prawidłowych wypowiedzi<sup>7</sup>.

Pod koniec pierwszego roku przyswajają oni już tryb oznajmujący, warunkowy i rozkazujący, jak również podstawową prostą klasyfikację czasowników na cztery (J. Tokarski), lub trzy koniugacje (R. Laskowski). Zwraca się im uwagę jednak, iż jest to najprostsza klasyfikacja, oparta na ograniczonej liczbie wykładników morfologicznych.

Od drugiego semestru I roku wraz z rozszerzeniem słownictwa wzrasta liczba czasowników związanych z derywacją. Derywacja czasownika jest jednym z najbardziej złożonych zagadnień w procesie nauczania cudzoziemców, dlatego że pociąga ona za sobą istotną relację zachodzącą między aspektem

<sup>6</sup> *Ibidem*, s. 172.

<sup>7</sup> Opieram swoje stwierdzenie na niektórych podręcznikach wydawanych w Bułgarii, Rumunii, Anglii, do których miałem bezpośredni dostęp. Dlatego też nie uogólniam wyżej wypowiedzianego sądu.

a rodzajem czynności (Aktionsart). W podręcznikach polskich ta relacja jest traktowana raczej powierzchownie (prawdopodobnie dlatego, że gramatycy polscy zwracają się przede wszystkim do Polaków, którzy nie potrzebują wielu szczegółów, by ją rozumieć). Zagraniczni autorzy zaś podchodzą do czasownika w sposób tradycyjny. W każdym razie relacja między aspektem a rodzajem czynności nie jest do końca jasna i metodycznie nie poddaje się łatwej systematyzacji, powodując wiele kłopotów. Brak teoretycznych opracowań o charakterze metodycznym oraz zbiorów odpowiednich ćwiczeń zwiększa stopień zawiłości i wątpliwości w zakresie prawidłowego używania derywacyjnych form czasownikowych.

Dopiero po ukazaniu się pracy habilitacyjnej W. Cockiewicza<sup>8</sup> można stwierdzić, iż istnieje obecnie naukowe opracowanie omawiające szczegółowo trudności związane z definicją aspektu, korelacją aspektu i czasu gramatycznego, relacją między aspektem a derywacją czasowników. Poza tym budowa czasownikowego gniazda słowotwórczego, charakterystyka klas znaczeniowych leksemów werbalnych, funkcyjne odpowiedniki niemieckie aspektu polskiego, to wszystko pozwala na wychwycenie procesu funkcjonowania mechanizmu derywacyjnego, a co najważniejsze uściślenia kategorii aspektowej.

Wychodząc z założeń i interpretacji zawartych w pracy polskiego autora, polonista zagraniczny (mam na myśli przede wszystkim polonistę ze strefy niesłowiańskiej) może sam opracować kolejne etapy czy kroki wykładania i utrwalania struktur czasownikowych związanych z aspektem i rodzajem czynności.

Podstawowa trudność w nauczaniu czasowników wynika – według W. Cockiewicza – co najmniej z trzech czynników:

1) rozróżnienia spośród wielu derywatów bazy czasownikowej partnera aspektowego tej bazy. Innymi słowy odróżnienia derywacji aspektowej od leksykalnej. Na przykład, czasownik *robić* ma swoją parę *zrobić*, *pisać* : *napisać*, *bić* : *zbić*, ale i *pobić*, *kroić* : *ukroić*, *kiwać* : *kiwnąć*, ale i *pokiwać*, pozostałe derywaty utworzone od bazy są to już derywaty leksykalne, ściśle związane z kategorią **Aktionsart**, albowiem noszą ze sobą konkretne zmiany znaczeniowe. Na przykład: *dopisać*, *opisać*, *podpisać*, *popisać*, *przepisać*, *rozpisać* (*się*), *wpisać* (*się*), *wypisać* (*się*), *zapisać* (*się*) lub, tak samo, od czasownika *bić*: *dobić*, *nabić*, *obić*, *odbić*, *podbić*, *przebić*, *rozbić*, *ubić*, *wbić*, *wybić*, *zabić*, *zbić*<sup>9</sup>. Sam proces derywacyjny pod względem formalnym nie jest trudny. Natomiast pod względem metodycznym trzeba uważać, by nie obciążać studenta tymi wszystkimi derywatami naraz, żeby go nie zniechęcić.

<sup>8</sup> Wyjątek stanowi praca W. Cockiewicza, H. Zwolskiego, *Aspekt czasowników polskich w nauczaniu anglofonów. Problemy teoretyczne i metodyczne. Ćwiczenia-słowniczki*, Kraków 1982.

<sup>9</sup> W. Cockiewicz, *Aspekt na tle systemu słowotwórczego polskiego czasownika i jego funkcyjne odpowiedniki w języku niemieckim*, Kraków 1992.



Po ustaleniu pary aspektowej, przystępujemy stopniowo do „omówienia” pozostałych derywatów, w ciągu różnych jednostek lekcyjnych.

2) **imperfektywizacji wtórnej** derywatów dokonanych (*opisać : opisywać, podpisać : podpisywać, zapisać : zapisywać* itd., lub *dobić : dobijać, wbić : wbijać, wybić : wybijać* itd.)<sup>10</sup>. Za każdym razem kładziemy nacisk na różnorodne i nieregularne wykładniki przyrostkowe, pociągające za sobą zmianę typu koniugacyjnego czasownika. Jednym z celów na tym etapie jest również wyrabianie u studentów nawyku doszukiwania pary imperfektywnej nowo utworzonych perfektywów<sup>11</sup>.

3) **wielofunkcyjności i homonimiczności** prefiksów derywacyjnych. Jest to zjawisko powodujące największe trudności zarówno na różnorodność formantów, jak i na ich wielorakie funkcje znaczeniowe. Klasyfikacja, jaką podaje W. Cockiewicz<sup>12</sup> w swojej monografii, wykracza w znacznym stopniu poza podziały tradycyjne czasowników na rezultatywne / nierezultatywne, jednokrotne / wielokrotne, momentalne / powtarzalne itd. Biorąc pod uwagę zmiany semantyczne czasowników w wyniku derywacji leksykalnej, autor wyodrębnia, m. in. następujące klasy znaczeniowe: augmentatywa, delimitatywa, dystrybutywa, deminutywa, finitywa, owolutywa, frekwentatywa, inchoatywa, ingresiwa, intensywnoiteratywa, kauzatywa, konatywa, momentalne, mutualne, perduratywa, rezultatywa, statywa itd. Jest to imponujący obraz wskazujący na złożoność procesu derywacyjnego, jak również na konieczność włączenia tej klasyfikacji do procesu nauczania, w ramach wykładów na III roku, mimo niełatwego wysiłku metodycznego. Wysiłek ten jest utrudniany nie tyle sporą liczbą klas znaczeniowych, ile interferencjami semantycznymi zachodzącymi między nimi (np. między iteratywa i duratywa, intensywa i saturatywa) oraz bogatą homonimicznością kilku przedrostków (np. przedrostek *po-* spełniający funkcję perfektywną, delimitatywną i dystrybutywną)<sup>13</sup>. Warto też zaznaczyć, na przykład, relację homonimiczną między imperfektywa i iteratywa (typu *dopisywać, doszukiwać*).

Zadaniem zasadniczym wykładowcy oraz studentów jest wypisywanie ze słowników, podręczników, tekstów literackich czy publicystycznych, a potem omawianie na ćwiczeniach jak największej liczby przykładów ilustrujących cechy każdej klasy semantycznej oraz funkcje wykładników derywacyjnych. Otóż fragment opowiadania B. Prusa (*Omyłka*)<sup>14</sup> służy wyodrębnianiu

<sup>10</sup> *Ibidem*, s. 145, 193 (w zasadzie cały słownik gniazdowy, s. 143–228).

<sup>11</sup> Zob. też W. Cockiewicz, A. Matlak, *Strukturalny słownik aspektowy czasowników polskich*, Kraków 1995.

<sup>12</sup> W. Cockiewicz, *Aspekt na tle...*, s. 75–79.

<sup>13</sup> *Ibidem*, s. 102–107. Autor wyodrębnia również czasowniki perfektywne *sensu stricto* i czasowniki perfektywne *sensu largo*, co stanowi dodatkowy czynnik składający się na derywacyjność.

<sup>14</sup> B. Prus, *Pisma*, t. 24, Warszawa 1956, s. 33.

takich przykładów derywacji leksykalnej: „[...] Ten ci **się** nam **naopowiadał**, niby Maciej. [...] Leżeli, gadał Maciej, jak snopy, kiedy się wóz **wywrócił**. – I już **się** nie **podnieśli**, kiedy tak leżeli? – spała Łukaszowa. – Jakże **się** mieli **podnosić**, kiedy byli poprzetręcani? – odparła kucharka”. W podkreślonych czasownikach występują różne funkcje przedrostków: saturatywna (*naopowiadać się*), intensywna (*wywrócić*), rezultatywna (*nie podnieśli się*), iteratywno-intensywna (*podnosić się*), dystrybutywna (*poprzetręcać*).

Wielofunkcyjność i homonimiczność prefiksów, powodujące tak wiele trudności dla obcokrajowców, można zrozumieć tylko opierając się na kontekstualizacji, nawet jeżeli nie da się ująć wszystkich kontekstów sytuacyjnych. Poza tym W. Cockiewicz w swojej monografii uświadamia w sposób niezaprzeczalny konieczność gruntownego opanowania wiedzy teoretycznej, bez której metodyka nauczania czasownika, zwłaszcza w krajach niesłowiańskich, mija się z celem.